
ПЕРИОДИЧЕСКОЕ
ИЗДАНИЕ
№ 8
2019 год
ПСИХОЛОГИЯ
ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

ГОУ ВПО «Донбасская
аграрная академия»



МАКЕЕВКА

2019 год

ГОУ ВПО «**Донбасская аграрная академия»** приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также других лиц, занимающихся научными исследованиями, опубликовать рукописи в электронном журнале «**Психология человека и общества**».

Основное заглавие: **Психология человека и общества**
Место издания: **г. Макеевка, Донецкая Народная Республика**
Параллельное заглавие: **Psychology of human and society**
Формат издания: **электронный журнал в формате pdf**
Языки издания: **русский, украинский, английский**
Периодичность выхода: **1 раз в месяц**
Учредитель периодического издания: **ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»**
ISSN: **2587-8875**

Редакционная коллегия издания:



Выходные данные выпуска:

Психология человека и общества. - 2019. - № 8 (13).

ОГЛАВЛЕНИЕ ВЫПУСКА
МЕЖДУНАРОДНОГО ЖУРНАЛА
«ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА»

Выпуск № 8 / 2019

УДК 159.9

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ МОДЕЛЬ НИВЕЛИРОВАНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Богрова Кристина Борисовна,
Донбасская аграрная
академия, г. Макеевка

E-mail: K.Bogrova@yandex.ru

Волобуев Вахтанг Вячеславович,
Донбасская аграрная
академия, г. Макеевка

E-mail: vakhtang_555@mail.ru

Аннотация. *В статье излагается психокоррекционная модель нивелирования проявлений синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников, состоящая из трех этапов: формирующий (предполагает качественное изменение составляющих синдрома эмоционального выгорания под влиянием психокоррекционных мероприятий), контрольно-оценочный (включает повторную диагностику), результативный (направлен на выявление вероятных позитивных изменений в отношении нивелирования проявлений синдрома эмоционального выгорания у медицинского персонала).*

Abstract. *The article presents a psychocorrectional model of leveling the manifestations of the syndrome of emotional burnout in medical workers, consisting of three stages: forming (involves a qualitative change in the components of the syndrome of emotional burnout under the influence of psychocorrectional measures), control and evaluation (includes re-diagnosis), effective (aimed at identifying possible positive changes in relation to leveling the manifestations of the syndrome of emotional burnout in medical personnel).*

Ключевые слова: *синдром эмоционального выгорания, психокоррекционная модель, личностные свойства медиков.*

Key words: *the syndrome of burnout, psychological model, personal characteristics of physicians.*

Актуальность исследования. Сотрудники медицинских учреждений зачастую переживают и несут ответственность за здоровье своих пациентов, постепенно проявляя реакцию в виде определенной эмоциональной сопротивляемости, получившей название «синдром эмоционального выгорания» [3]. Под синдромом эмоционального выгорания подразумевают «состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее как результат хронического стресса на работе» [1].

Несмотря на огромное количество работ как зарубежных, так и отечественных авторов, посвященных изучению данного синдрома, единого взгляда на данную проблему нет, что усложняет разработку эффективных методов психокоррекции эмоционального выгорания.

Цель исследования – разработать психокоррекционную модель нивелирования проявлений синдрома эмоционального выгорания у медиков.

Изложение основного материала исследования. Для получения достоверных результатов психологическое тестирование проводилось в равных для всех участников исследования условиях. Во время тестирования в группе не было посторонних, для того, чтобы коллектив чувствовал себя комфортно. Исследование проводилось с соблюдением принципов конфиденциальности, каждому индивиду предоставлялось право отказаться от участия в эксперименте.

По методике В.В. Бойко «Эмоциональное выгорание» мы получили следующие результаты, представленные на рисунке 1.

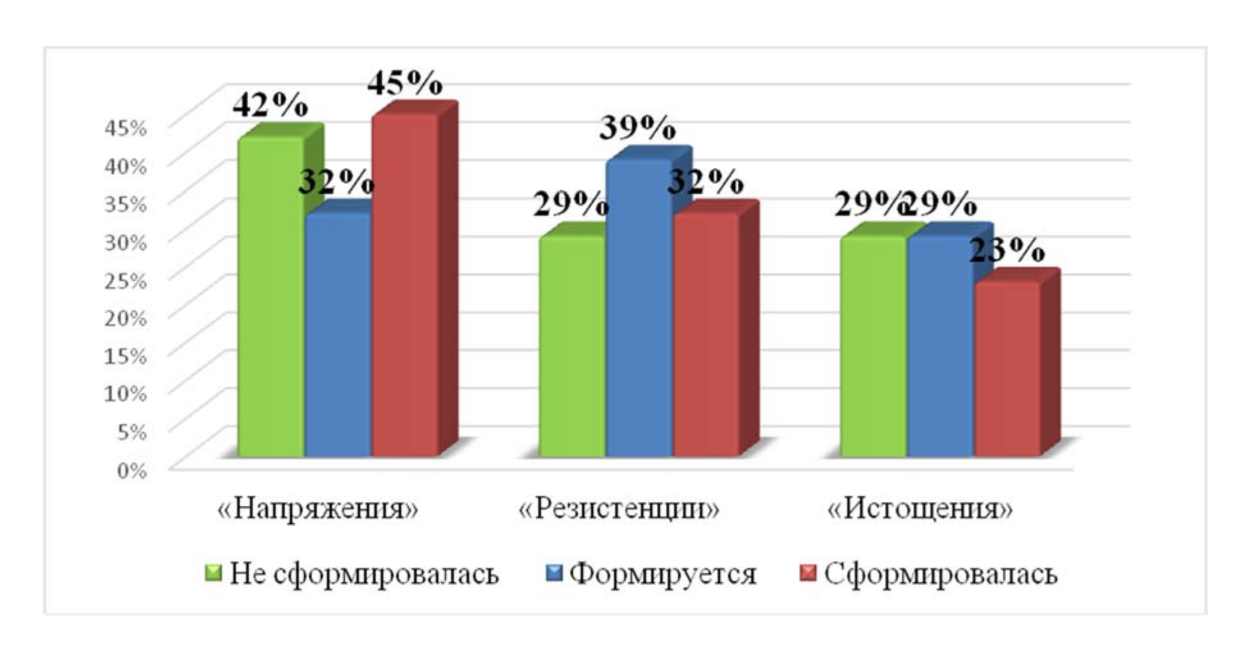


Рис. 1 Количественные показатели степени выраженности синдрома эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко «Эмоциональное выгорание»

Больше половины респондентов имеют формирующийся или уже сформированный синдром эмоционального выгорания на каждой фазе (напряжение, резистенция, истощение).

По результатам методики «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина (STAI)» наблюдаем одинаковые значения (39%) по низкому и умеренному уровню тревожности. Наименьшее количество (22%) высокого уровня. Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания, высокая тревожность предполагает склонность к проявлению состояния тревоги в ситуациях оценки собственной компетентности. Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения

чувства ответственности. Но иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя «в лучшем свете».

По результатам методики «Выявление уровня самооценки С.А. Будасси» наблюдаем наивысшие значения (39%) по высокому уровню самооценки. Наименьшее количество (29%) – низкого уровня. Средние значения (32%) получены по адекватному уровню самооценки.

Для нахождения связи между синдромом эмоционального выгорания, с одной стороны, и уровнем тревожности, самооценки, с другой, был использован коэффициент корреляции Пирсона. При подсчёте в программе SPSS Statistics 17.0 мы получили уровень значимости 0,03<0,05 (тревожность) и 0,02<0,05 (самооценка), что свидетельствует о наличии статистически достоверной корреляционной связи.

На основании теоретического анализа [2-4] и результатов проведенного констатирующего эксперимента нами была создана модель психокоррекции нивелирования проявлений синдрома эмоционального выгорания у медицинского персонала через воздействие на коррелируемые личностные свойства – тревожность и самооценку.

В структуре модели выделены следующие взаимосвязанные этапы:

I этап (формирующий) – предполагает качественное изменение составляющих синдрома эмоционального выгорания под влиянием психокоррекционных мероприятий.

II этап (контрольно-оценочный) – включает повторную диагностику;

III этап (результативный) – направлен на выявление вероятных позитивных изменений в отношении нивелирования проявлений синдрома эмоционального выгорания у медицинского персонала (рис. 2).

Учитывая представленное содержание модели, осуществляется психокоррекционная работа, состоящая из 8 семинаров-практикумов (по 4 часа каждый).



Рис. 2. Психокоррекционная модель нивелирования проявлений синдрома эмоционального выгорания

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, предложенная психокоррекционная модель была составлена и направлена на нивелирование элементов из которых складывается синдром эмоционального выгорания. В дальнейших перспективах планируется исследование эффективности психокоррекционого воздействия по предложенной модели.

Список использованной литературы:

1. Бодалев А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с. – Режим доступа: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785893533354.html

2. Кецко Т.В. Модели синдрома эмоционального выгорания. В сборнике: Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. Вып. 7 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.Т. Ерчак [и др.]; отв. ред. О.В. Белановская. – Мн.: БГПУ, 2007. – С. 294-303.

3. Куташев В.А. Особенности психологической коррекции синдрома эмоционального выгорания у врачей и среднего медицинского персонала / В.А. Куташев, Т.Ю. Хабарова, А.А. Емельянова // Центральный научный вестник. – 2017. – № 9 (26). – С. 60-64.

4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 59.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ В ПРОТИВОТУБЕРКУЛЁЗНОМ ДИСПАНСЕРЕ

Бородина Алина Андреевна,
Волгоградский государственный медицинский университет, г. Волгоград

E-mail: alinkabborodina@yandex.ru

Аннотация. *Общей целью проведенного эмпирического исследования явилось изучение и сравнение тревожности и адаптации младших школьников, находящихся в условиях стационарного лечения туберкулеза с личностными особенностями условно здоровых детей.*

Больные туберкулёзом органов дыхания дети отличаются от соматически здоровых сверстников следующими психоэмоциональными характеристиками: эмоциональной неустойчивостью, сензитивностью, инфантильностью, конформностью, высоким уровнем личностной тревожности, сниженными адаптивными функциями. У ребят, живущих в замкнутом пространстве в большей мере наблюдаются нерешительность, боязливость, повышенное чувство ответственности, мнительность, болезненное переживание критики, неудач.

Как показало исследование, выявленные психологические особенности ведут к формированию неблагоприятных типов реагирования на жизненные ситуации, возникновению пролонгированного эмоционального напряжения, обусловливающего снижение адаптационных возможностей детей.

Abstract. *The general purpose of the empirical study was to study and compare the anxiety and adaptation of primary school children who are in hospital treatment for tuberculosis with the personality characteristics of conditionally healthy children.*

Children with respiratory tuberculosis differ from somatically healthy peers in the following psychoemotional characteristics: emotional instability, sensitivity, infantility, conformity, a high level of personal anxiety, and reduced adaptive functions. The children living in a confined space are more likely to have indecision, timidity, an increased sense of responsibility, suspiciousness, a painful experience of criticism and failure.

The revealed psychological features lead to the formation of unfavorable types of response to life situations, the emergence of prolonged emotional stress, causing a decrease in the adaptive capacity of children.

Ключевые слова: *тревожность, депривация, агрессивность, эмоции.*

Key words: *anxiety, deprivation, aggressiveness, emotions.*

Туберкулез является социально значимым и особо опасным инфекционным заболеванием. По данным ВОЗ, одна треть населения планеты инфицирована туберкулезом. В мире ежегодно регистрируются большое количество новых случаев туберкулеза и смертей от него, включая детей в возрасте до 15 лет.

Для того чтобы вылечить туберкулез у ребенка, необходимо обеспечить ему длительное стационарное лечение. Изза этого ребёнка приходится отрывать от семьи и от его привычного окружения. Это необходимо для его полного излечения, а также для предотвращения передачи инфекции здоровым детям, которые состоят с ним в контакте. Однако госпитализация для маленького пациента – это своего рода социальная депривация, из-за которой может появиться огромное количество психологических проблем.

Тема изучения психологических проблем у детей в условиях туберкулезного стационара недостаточно изучена. Следствием социальной депривации может являться повышенный уровень тревожности, снижение адаптации, снижение социализации и коммуникативности и т.д. [1].

Цель данного исследования – выявить особенности тревожности у младших школьников, находившихся на длительном лечении в противотуберкулезном диспансере.

Гипотеза исследования: для детей, находящихся на длительном стационарном лечении по поводу туберкулеза, характерен высокий уровень тревожности, а также высокий уровень агрессивности, в отличии их от здоровых сверстников, живущих дома с родителями.

В работе были поставлены следующие **задачи:**

1. Дать характеристику особенностей эмоциональной сферы личности младших школьников в психологии.

2. Теоретически рассмотреть особенности тревожности в младшем школьном возрасте.

3. Провести теоретический анализ проблемы психологических особенностей младших школьников, находящихся в противотуберкулезном отделении.

4. Провести эмпирическое исследование особенностей тревожности младших школьников, находящихся на длительном стационарном лечении.

5. Проанализировать полученные результаты.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе ГУЗ «Волгоградский областной противотуберкулезный диспансер № 12» г. Котово.

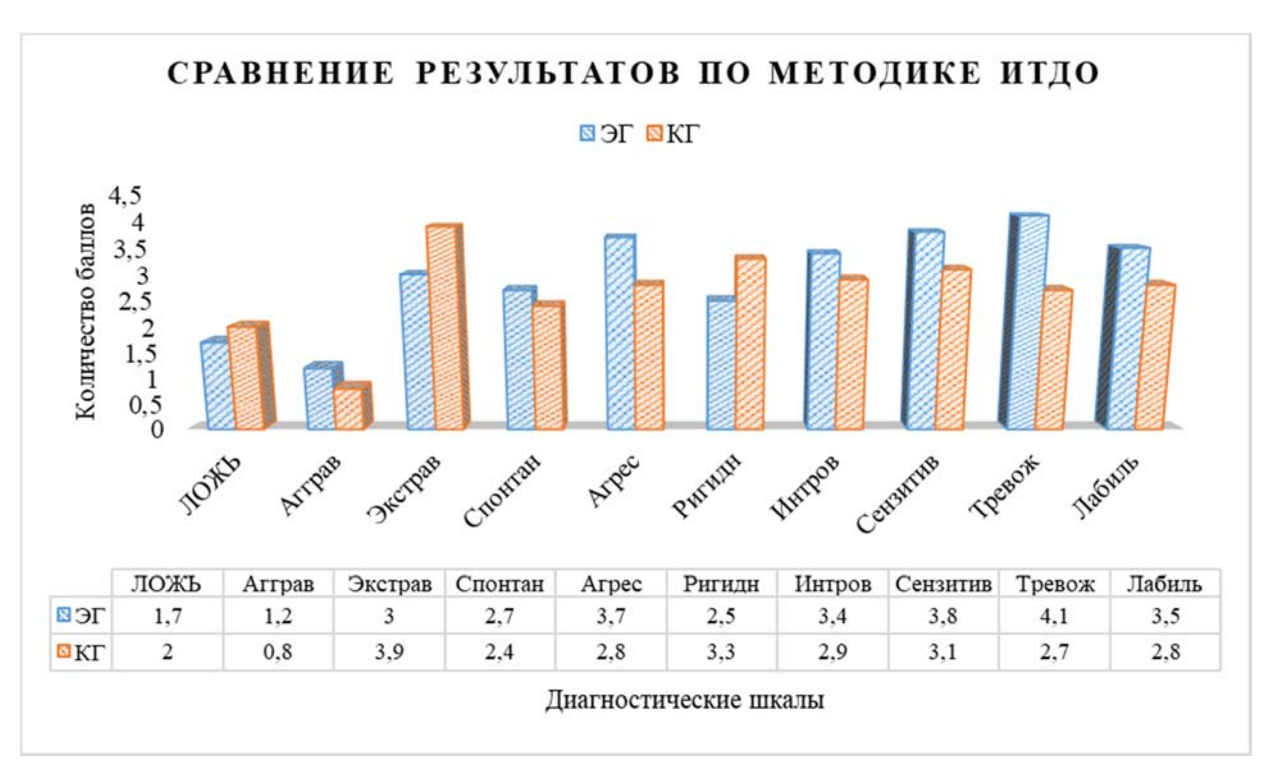
В эмпирическом исследовании участвовали 60 детей в возрасте от 8 до 11 лет (30 детей эмпирической группы и 30 человек контрольной группы).

В данном исследовании применялись следующие методики: тестирование (тест «Домики) О.А. Ореховой; опрос (индивидуально-типологический детский опросник (ИТДО) Собчик Л.Н.); проективный метод (методика «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен).

Методика индивидуально-типологического детского опросника Собчик Л.Н. В результате обработки ответов респондентов на опросник были получены: среднее арифметическое, позволяющее описать наиболее типичную

величину (среднее значение) полученных данных. Обработка результатов была произведена с помощью программы Microsoft Office Excel и Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Полученные результаты представлены на рис. 1.

Из полученных результатов на рис. 1 можно сделать следующие выводы: по шкале лжи у контрольной группы показатель незначительно выше, нежели у экспериментальной (среднегрупповой показатель у контрольной группы - 2, а у экспериментальной – 1,7; $p \leq 0{,}05$), это свидетельствует о том, что экспериментальная группа была чуть более честной, но в целом шкала соответствует правилам, так как в данной методике она не должна превышать показатель выше четырех.



	ЛОЖЬ	Аграв	Экстрав	Спонтан	Агрес	Ригидн	Интров	Сензитив	Тревож	Лабиль
ЭГ	1,7	1,2	3	2,7	3,7	2,5	3,4	3,8	4,1	3,5
КГ	2	0,8	3,9	2,4	2,8	3,3	2,9	3,1	2,7	2,8

Рис. 1 Сравнение результатов по среднему значению двух выборок по опроснику ИТДО

По шкале аггравации, данные получились противоположные, нежели по шкале лжи (среднегрупповой показатель контрольной группы составил – 0,8, у экспериментальной – 1,2; при $p \leq 0{,}05$). Это говорит о том, что дети из туберкулезного диспенсера в некоторых случаях преувеличивали свое состояние, свои эмоции, поведение. А дети, воспитывающиеся в условиях семьи в редких случаях, но преувеличили свои показатели. Данные также являются действительными, а именно не превышающие четырех баллов.

Интересные данные получились по шкале «экстраверсии» (среднегрупповая цифра у контрольной группы – 4, у экспериментальной – 3; $p \leq 0{,}05$). В каждой группы выявились дети, обращённые к людям, направленные на внешний мир и на общение в нём. У

экстравертов наблюдается повышенная отвлекаемость. В обучении они усваивают материал лучше в игровой форме, диалоговом режиме.

Шкала «спонтанности» показала, что у детей, находящихся в туберкулезном диспенсере она выше, чем у контрольной группы (среднегрупповой показатель составляет – 2,4 – контрольная группа; 2,7 – экспериментальная; $p \leq 0,05$). Можно предположить, что таких детей отличает раскованность, склонность к постоянному самоутверждению, они стремятся к лидерству и к независимости. Любые рамки вызывают у них отвержение, но все запретное их притягивает. Может быть ранний интерес к курению, алкоголю, наркотикам, уходы из дома, бродяжничество, прогулы [2].

Большой разброс видно по шкале «агрессивность» (среднегрупповой показатель у КГ- 2,8; У ЭГ – 3,7; при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что дети, которые находятся на стационарном лечении агрессивнее детей, проживающих в семьях. Это может проявляться в высокой уверенности в себе, стремление к лидерству, к самоутверждению, к двигательной активности. Показывают импульсивное поведение, низкую подчиняемость, избыточную активность. Склонность к агрессивным поступкам, хулиганским действиям.

Шкала «ригидности» также дала свои выводы. Выяснилось, у младших школьников в контрольной группе показатель выше, нежели у школьников, проживающих в туберкулезном диспенсере (среднегрупповой показатель составляет 3,3 в контрольной группе, и 2,5 в экспериментальной группе; $p \leq 0,05$). Здесь отмечаются такие черты, как упорство, упрямство. Им важен собственный статус с позиции главенства.

По шкале «интроверсии» наблюдается следующее: среднегрупповой показатель у детей, живущих в диспансере – 3,4, дети, которые живут в семьях – 2,9; при $p \leq 0,05$. Это говорит о том, что такие дети в коммуникации отличаются отгороженностью, молчаливостью, замкнутостью. Учебный материал усваивают лучше в одиночестве, нежели в классе. Избирательны в выборе друзей. Точные науки даются сложно, а гуманитарные легче. У них часто бывает свой мир мечтаний [3].

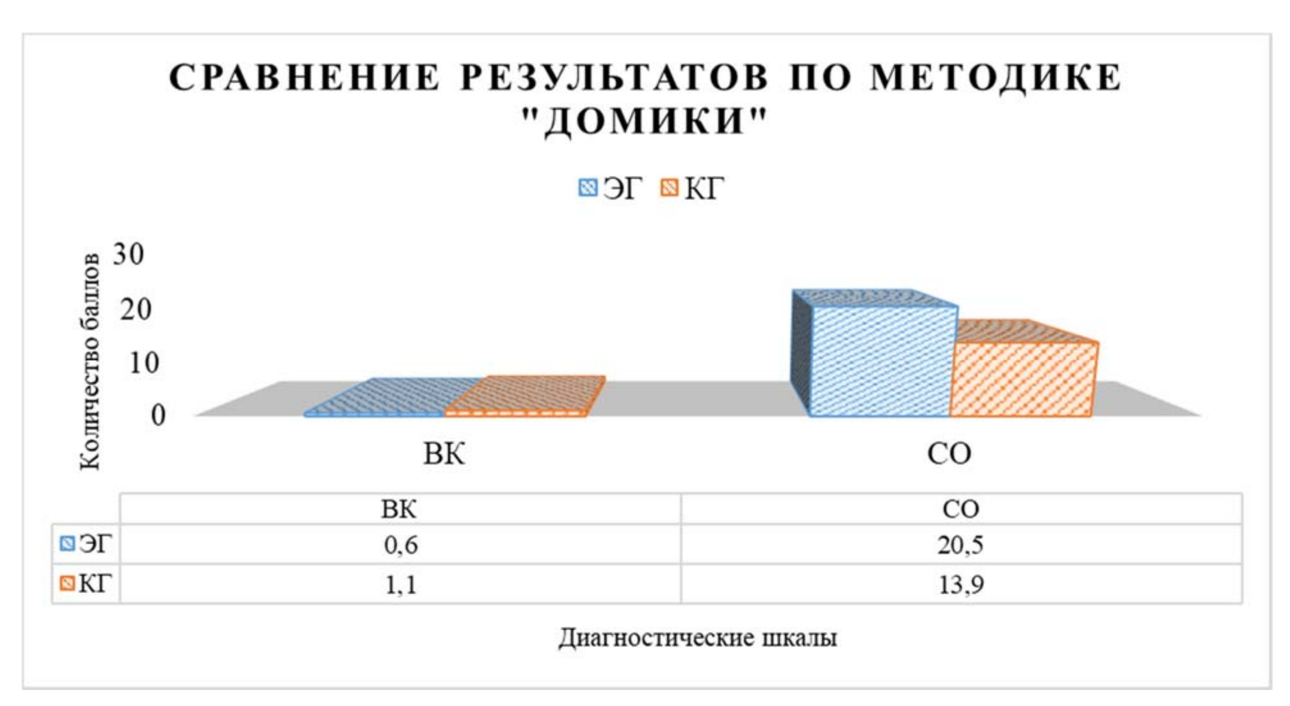
Разногласия получились и по шкале «сензитивности». Отмечено что у условно здоровых детей ниже уровень сензитивности в отличие от экспериментальной группы (среднегрупповой показатель у КГ- 3,1; У ЭГ – 3,8; при $p \leq 0,05$). Показатели по этой шкале свидетельствуют об обидчивости, впечатлительности, ранимости. Ребята тяжело переживают обиды, грусть, неверность. Склонны к депрессивным проявлениям. Отмечаются преувеличение в своей вине. В учебе проявляют ответственность и исполнительность.

Самые большие разбросы показателей получились по шкале «тревожность». Среднегрупповой показатель у детей, лечащихся от болезни составляет – 4,1, дети, которые живут в семьях – 2,7; при $p \leq 0,05$. Это показывает, что у ребят, живущих в замкнутом пространстве в большей мере наблюдаются нерешительность, боязливость, повышенное чувство ответственности, мнительность, болезненное переживание критики, неудач.

Показатели по шкале «лабильность» дают основу для вывода, что ребята без попечительства родителей лабильнее, нежели ребята, которые проживают в семье (среднегрупповой показатель составляет – 2,8 – контрольная группа; 3,5 – экспериментальная; $p \leq 0,05$). К этой категории относятся дети с эмоциональной неустойчивостью. Настроение которых постоянно меняется от болтливости до депрессивных реакций [4]. Однако любят быть в центре внимания, занимаются самодеятельностью: танцуют, поют и так далее. Характерны проявление вегетативных расстройств: головные боли, энурез, покраснение лица, обмороки.

В целом можно сделать вывод, что по индивидуально-типологическому детскому опроснику Собчик Л.Н. самые значительные расхождения показателей были выявлены в первую очередь по шкалам «агрессивность» и «тревожность». Также по шкалам «лабильность», «сензитивность» и «ригидность»

Тест «домики О.А. Ореховой. В результате обработки ответов респондентов на опросник были получены: среднее арифметическое, позволяющее описать наиболее типичную величину (среднее значение) полученных данных. Обработка результатов была произведена с помощью программы Microsoft Office Excel и Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Полученные результаты представлены на рис. 2.



	ВК	СО
ЭГ	0,6	20,5
КГ	1,1	13,9

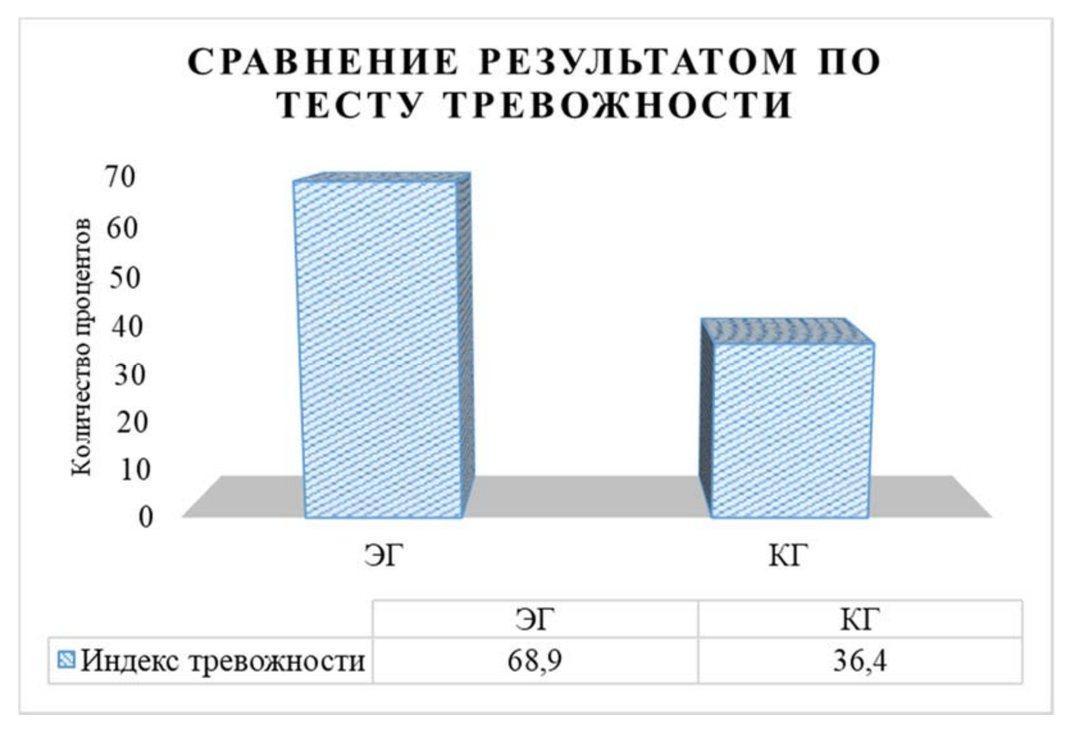
Рис. 2 Сравнение результатов по среднему значению двух выборок по методике Ореховой О.А.

На рис. 2 проиллюстрированы результаты по методике «домики». Средний показатель эмпирической группы по вегетативному коэффициенту составляет 0,6 балла, а в контрольной группе среднее значение – 1,1, при $p \leq 0,05$. Показатель группе больных соответствует состоянию: компенсируемое состояние усталости.

Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха, в то время как для здоровых детей характерна – оптимальная работоспособность. Ребенок отличается бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам [5]. Нагрузки соответствуют возможностям. Образ жизни позволяет ребенку восстанавливать затраченную энергию.

Далее рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Определенный порядок цветов (34251607) является индикатором психологического благополучия (аутогенная норма). Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка. Средний показатель детей, больных туберкулезом составляет – 20,5, средний показатель контрольной группы – 13,9. Значение по шкале у больных детей соответствует показаниям преобладания отрицательных эмоций [5]. У детей преобладает плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно. Для контрольной группы характерно нормальное эмоциональное состояние. Дети могут радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет.

Проективный метод (методика «выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен). В результате обработки ответов респондентов на опросник были получены: среднее арифметическое, позволяющее описать наиболее типичную величину (среднее значение), процентное соотношение полученных данных. Обработка результатов была произведена с помощью программы Microsoft Office Excel и Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Полученные результаты представлены на рис. 3.



	ЭГ	КГ
Индекс тревожности	68,9	36,4

Рис. 3 Сравнение результатов по среднему значению двух выборок по методике Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен

Из рисунка 3 можно сказать, что для эмпирической группы процентный показатель составил 68,9, что свидетельствует о высокой личностной тревожности. Процентный показатель контрольной группы составил 36,4, что говорит о среднем уровне тревожности.

Таким образом, после проведения диагностических мероприятий, можно сделать вывод о том, что больные туберкулёзом органов дыхания дети отличаются от соматически здоровых сверстников следующими психоэмоциональными характеристиками: эмоциональной неустойчивостью, сензитивностью, инфантильностью и конформностью. Для помощи детям, больным туберкулёзом органов дыхания, необходима разработка системы комплексной психологической реабилитации, сочетающей медикаментозную терапию с коррекционными мероприятиями, направленными на формирование навыков саморегуляции, расширение поведенческих диапазонов у данных пациентов.

Список использованной литературы:

1. Горбунова Н.В. Социально-психологические особенности пациентов, больных туберкулезом // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 350-353.

2. Исаева Н.Ю. Эмоционально-личностные особенности детей старшего и подросткового возраста с различными проявлениями туберкулезной инфекции: автореф. дис. ... канд. мед. наук: СПб, 2001. – 18 с.

3. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб.: Речь, 2005. – 198 с.

4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

5. Реан А.А. Психология подростка от 11 до 18 лет. Методики и тесты. – М.: «АСТ», 2007. – 248 с.

УДК 811.111'38 (075)

ГУМАНІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Зеленов Александр Степанович,
Донбасская аграрная
академия, г. Макеевка;

E-mail: zas27@mail.ru

Анотація. *Стаття присвячена проблемі гуманізації сфери мовної освіти в контексті суспільного розвитку. Мовна освіта, особливо процес навчання іноземним мовам, є важливим фактором формування гуманістичного світогляду у полікультурному суспільстві. Для підвищення ефективності гуманізації при навчанні іноземним мовам актуальним є використання інформаційних технологій як одного з головних досягнень сучасної епохи.*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме гуманизации сферы языкового образования в контексте социального развития. Языковое образование, в особенности процесс обучения иностранным языкам, является важным фактором формирования гуманистического мировоззрения в поликультурном обществе. Для повышения эффективности гуманизации при обучении иностранным языкам актуальным является использование информационных технологий как одного из главных достижений современной эпохи.*

Abstract. *The article is devoted to the problem of humanization of sphere of language education in the context of social development. Language education (especially the process of training in foreign languages) is an important factor of forming the humanistic picture of the world in the multicultural society. For increasing of the effect of humanization in the process of training in foreign languages using of information technologies as one of main achievements of modern epoch is actual.*

Ключові слова: *мова, освіта, інформаційні технології, гуманізація.*

Ключевые слова: *язык, образование, информационные технологии, гуманизация.*

Key words: *language, education, informational technologies, humanization.*

На сферу мовної освіти в країнах колишнього СРСР все більший вплив здійснюють процеси євроінтеграції та європейської мовної політики. Для розвитку міжнародної співпраці в галузі викладання сучасних мов Радою Європи були створені «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» [1]. Даний документ забезпечує спільну основу для підготовки учбових програм, підручників, посібників тощо на території Європи. Особливий акцент при цьому робиться на міжкультурному підході до навчання мові і на «сприянні розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом

збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами» [1, с. 1]. Саме ця теза найбільш чітко підкреслює актуальність гуманістичної спрямованості сучасного процесу навчання іноземній мові, ефективно втілити яку дуже важко без застосування інформаційних технологій.

Метою даної роботи є аналіз шляхів гуманізації мовної освіти за допомогою застосування сучасних інформаційних технологій.

Питання гуманізації мовної освіти в сфері навчання іноземних мов неодноразово розглядалось в роботах багатьох авторів. Передусім це роботи Н. Кропотової [2], А. Солодки [3], О. Сороки [4], О. Скубашевської [5], А. Сущенко [6], О. Вєтохова [7], О. Моляко [8], В. Редько [9], Є. Маслико, П. Бабінської, А. Будько, С. Петрової [10]. Аналіз історіографії поставленої проблеми дозволяє зробити висновки про те, що процес гуманізації сфери мовної освіти є актуальним питанням і різні його аспекти були розглянуті в наукових працях вищевказаних авторів. Проте слід також вказати на практичну відсутність праць, присвячених саме можливостям гуманізації мовної освіти через використання сучасних інформаційних технологій, хоча значення цього питання постійно зростає завдяки тенденціям глобалізації та надшвидкого технічного розвитку. Все це говорить про необхідність проведення активних досліджень у даній сфері.

Оскільки мова є надзвичайно складним утворенням, то доцільним є розкладання мовної компетенції на окремі компоненти. Одним з таких компонентів є формування полікультурної компетенції та міжкультурного усвідомлення. В основі цього компоненту лежить усвідомлення зв’язків між «світом походження» та «світом спільноти, мову якої вивчаєш». Міжкультурна свідомість здатна поєднати обидві мови та культури в єдиний контекст, що є необхідною умовою орієнтації в межах сучасного суспільства, яке знаходиться на перехресті процесів глобалізації та полікультурації. Хоча деякі дослідники говорять про те, що політика мультикультурної освіти не тільки не виконує завдання формування толерантної особистості, але й підтримує існування культурних бар’єрів між різними етносоціальними групами (наприклад, в США) [2, с. 187]. Проте це ствердження є дуже дискусійним. При полікультурному вихованні учнів важливу роль відіграє інтеркультурна комунікація – особливий тип культури, який характеризується «адекватним взаєморозумінням людей, які належать до різних національних культур, інтеркультурною компетенцією, толерантністю, емпатією... особистості та міжнаціональною злагодою» [3, с. 99]. Через вивчення іноземної мови відбувається усвідомлення приналежності власної культури до єдиного загальноєвропейського простору. Отже, метою мовної політики Ради Європи є збереження і примноження багатої спадщини у вигляді мовного і культурного різноманіття, що, по суті є поглибленням гуманістичних тенденцій в суспільстві.

Мовна активність не існує сама по собі, а виступає елементом інтелектуальної та практичної діяльності людини як суб’єкта культурного полілогу. Крім того, мова також є «знаряддям індивідуального мислення» [4, с. 64]. У даному контексті постає питання можливостей комп’ютера при підготовці повноцінного представника полікультурної соціальної реальності. При цьому

часто виникають побоювання того, що надмірна автоматизація учбово-виховного процесу стане перешкодою для його гуманістичної спрямованості. Проте сьогодні комп'ютер став ефективним засобом комунікації особистості як з усім світом, так і з найближчім оточенням, тобто комп'ютер забезпечує «контакти учня з живими людьми» [4, с. 64], у тому числі і з представниками інших культур та носіями іноземних мов. Прикладом цього є міжкультурне спілкування в мережі Internet, коли учень покращує та розвиває свої навички комунікації та писемного мовлення. На уроках іноземної мови використання інтернет-сайтів також є доцільним. При чому вчитель може використовувати не тільки сайти суто учбової спрямованості, а також рекламні сайти (нтернет-сторінки готелів, ресторанів, навчальних закладів тощо). На думку українського фахівця О. Скубашевської «використання оригінальних інтернет-сайтів... є додатковим мотиваційним стимулом... сприяє максимізації лінгвістичної та екстралінгвістичної компетенції...» [5, с. 47]. Отже, застосування сучасних інформаційних технологій при навчанні іноземній мові не тільки не є загрозою для гуманістичної спрямованості освіти, але і виступає адекватною відповіддю на виклики полікультурної соціальної реальності.

Соціум, що знаходиться на стадії перехідного етапу свого розвитку (прикладом чого є український соціум), завжди характеризується неоднорідністю складу. У ньому присутні різноманітні форми особистісного самоусвідомлення. При цьому часто має місце проблема самовітчуження, або відмова від автохтонної традиції. У цьому випадку особистість орієнтована на зовнішній ідеал, а автохтонна культура відкидається на периферію. Уявлення про оптимальний шлях розвитку пов'язується з приєднанням до культури-домінанту (процесом євроінтеграції у випадку України), а найближчим завданням виступає трансформація соціокультурної реальності за зразком референтної культури. З іншого боку в суспільстві розвиваються крайні форми націоналізму. Націоналізм є специфічним феноменом свідомості, сутність якого полягає в уявлення про особисту унікальність, що доповнюється недовірою до чужих культурних цінностей. У особистісній та колективній свідомості виникає своєрідна опозиція «ми-вони». Зняття цієї опозиції можливо лише через активну трансформацію освітньої галузі, зокрема, сфери мовної освіти у напрямку забезпечення розвитку міжкультурної свідомості у кожного члена суспільства і, особливо, молоді. Таким чином, вивчення іноземних мов на основі системного підходу (тобто способу сприйняття світу як єдиного цілого) породжує культурний синкретизм і передбачає збереження власної культурної специфіки, але при цьому визнання права інших культур на унікальність. Реалізація цього процесу сьогодні неможлива без застосування сучасних інформаційних технологій, що зумовлене їх поширеністю та великими можливостями передачі інформації, включаючи такі елементи, як мова, текст, музика, зображення тощо.

Гуманізація представляє собою процес поглиблення розвитку людської особистості як духовно-морального та інтелектуального суб'єкта міжкультурної комунікації, формування способу розуміння людини як цілі, а не як засобу соціокультурного прогресу. Гуманізація мовної освіти зумовлює підготовку людини, яка здатна до широкого сприйняття світу на основі принципів

культурного плюралізму. В умовах технократичної цивілізації гуманітарна освіта стала своєрідним «додатком» до професійної освіти. Сучасна криза гуманітарної сфери освіти є результатом соціальної кризи індустріального суспільства. На порозі інформаційного суспільства освіта, і особливо мовна її галузь має зайняти своє справжнє місце і стати інститутом ретрансляції, гуманізації та розвитку культури.

Виходячи з передумов та характеру процесу гуманізації мовної освіти в процесі навчання іноземної мови виділяються наступні базові її компоненти:

По-перше, це забезпечення комплексного підходу до вивчення іноземної мови. Комплексний підхід передбачає реалізацію міжпредметних зв'язків та аналогій, що сприяє формуванню в учня гармонійної картини і світу і розуміння єдності наукових знань про світ.

По-друге, компонентом гуманізації мовної освіти є формування полікультурної компетенції, міжкультурної свідомості та міжкультурних вмінь та навичок, які, згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» [1, с. 105] включають: 1) здатність привести до спільного знаменника рідну та іноземну культури; 2) культурну чуттєвість і здатність визначити і використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; 3) здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації; 4) здатність долати стереотипність у стосунках.

По-третє, розвиток евристичних вмінь учня та уміння вчитись, що передбачає здатність «сприймати новий досвід (нову мову, нових людей тощо)... для того щоб діяти у специфічній навчальній ситуації»; здатність «знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію»; «здатність використовувати нові технології (наприклад, знаходити інформацію в базах даних, гіпертекстах)» [1, с. 108].

Четвертим компонентом гуманізації мовної освіти є реалізація зв'язку навчального процесу з урахуванням соціальних та культурно-мовних особливостей того середовища, в якому перебуває учень, а також врахування фізичних (чіткість вимови, перешкоди, погодні шуми, якість друку, освітлення), соціальних (кількість співрозмовників та ступінь їх знайомства, соціальні взаємини між учасниками) та часових умов (час для підготовки, обмеження в часі тощо) [1, с. 46 – 47] безпосередньо в процесі навчання іноземній мові.

П'ятим компонентом є формування толерантного відношення учня до культури країни, мова якої вивчається.

Це неможливо без шостого компоненту гуманізації, а саме розкриття гуманістичного потенціалу роботи вчителя. Згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» [1, с. 143] викладачі «повинні усвідомлювати, що їх дії, відбиваючи їх манеру поведінки та вміння, є найважливішою частиною оточення для вивчення (оволодіння) мовою. Вони представляють собою рольові моделі, яким учні можуть слідувати у майбутньому використанні мови...». Звичайно, процес гуманізації педагогічної діяльності не є самоціллю, а фактором «опосередкованого впливу на особистість іншої людини» [6, с. 49]. Значним аспектом при цьому є взаємозбагачення в сфері педагогічного досвіду, яке в

значній мірі відбувається за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Сьомим компонентом гуманізації мовної освіти є перенесення акценту з «виховання всебічно розвинутої особистості» за певним шаблоном на максимальний розвиток тих здібностей, що є в кожній конкретній дитині, що передбачає ретельно підготований індивідуальний (особистісний) підхід. Необхідно відмітити, що деякі автори розгалужують гуманістичний та особистісний підходи [7, с. 93], хоча обидва напрямки націлені на формування соціально значущих якостей особистості на основі досягнення високого рівня іншомовної та культурологічної підготовки, що дозволяє вважати ці поняття синонімами.

Гуманізація передбачає трансформацію поглядів суспільства та визнання унікальності, цінності людини, потреби створення умов для її самореалізації, всебічний розвиток здібностей кожної конкретної особистості, формування адекватної часу життєвої позиції. Мовна освіта являє собою інформаційно насичений процес, характеристики якого обумовлені соціально-історичною моделлю суспільства. Оскільки сучасне суспільство є інформаційним, то застосування інформаційних технологій є органічним елементом навчального процесу.

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» пропонуються наступні способи автентичного використання та вивчення іноземної мови [1, с. 142]: 1) за допомогою носія (носіїв) мови; 2) прослуховуючи розмови інших осіб; 3) слухання радіо, записів тощо; 4) перегляд та слухання телебачення, відео тощо; 5) читання немодифікованих, неградуйованих, автентичних письмових текстів (газети, журнали, оповідання, романи, реклама, написи тощо); 6) використання комп’ютерних програм, CD-ROM тощо; 7) участь у комп’ютерних конференціях on-line та off-line і т. ін.

Як видно з поданого списку, інформаційним технологіям приділена велика увага. З іншого боку у тому ж джерелі говориться про те, що допоміжні засоби (аудіо та відеокасети, комп’ютери тощо) можуть використовуватись для фронтальної демонстрації, повторення; в умовах мовної / відео / комп’ютерної лабораторії; як засіб індивідуальної самостійної роботи; як основа для групової роботи (дискусії, бесіди); в роботі міжнародних комп’ютерних мереж, шкіл, класів, учнів, а також можуть ніяк не використовуватись. Отже, виходячи з контексту документа, присутність інформаційних технологій в процесі навчання іноземній мові не є обов’язковою, проте є бажаною, оскільки без цього навчальний процес значно втрачає характер сучасності та ефективність. Таке визначення місця інформаційних технологій підкреслює, що вони в жодній мірі не претендують на центральну роль у навчальному процесі, а лише є засобом розширення комунікативних можливостей особистості.

При міжкультурному навчанні іноземній мові одиницею виступає не урок, а «вузол проблем як одиниця освіти культурної людини, що формується у вигляді запитань... звернутих до себе і до співрозмовників» [8, с. 19]. Застосування інформаційних технологій при цьому значно полегшує побудову навчального процесу. У педагогічній практиці відомі випадки, коли значна кількість вчителів не «могла працювати за підручниками, сконструйованими вченим-

методистом» [9, с. 47]. Виходом з такого становища цілком успішно може бути використання інформаційних технологій (особливо комп’ютеру), які значного розширюють можливості доступу до необхідної інформації.

При навчанні іноземної мови комп’ютер є інструментом, що ефективно організує самостійну роботу учня. Це визначає характер вправ та методичних прийомів, класифікацію яких дають Є.А. Маслико, П.К. Бабинська, А.Ф. Будько та С.І. Петрова [10, с. 300]: 1) Питально-відповідний діалог. Сутність роботи полягає в тому, щоб дати безпосередні відповіді на запитання комп’ютера, використовуючи в якості основи мовний матеріал, який міститься в запитанні. 2) Діалог з вибірковою відповіддю. Для відповіді комп’ютеру учень вибирає один з ряду запропонованих варіантів. 3) Діалог з вільним конструюванням відповіді. Такий діалог реалізується за допомогою всіх можливих варіантів відповіді на кожне поставлене комп’ютером питання. 4) Вправи на заповнення пропусків. Комп’ютер пропонує учню текст чи набір речень з пропусками. Учню необхідно заповнити пропуски. 5) Вправи для самоконтролю володіння словником (наприклад, коли комп’ютер пропонує список іншомовних слів та дефініцій, і учень має з’єднати кожне слово з відповідною дефініцією). 6) Комп’ютерні програми (Уордсток, Чойсмастер, Клоузмастер тощо), які більш поширені закордоном, проте розповсюджуються і серед українських учнів.

Застосування сучасних інформаційних технологій є бажаним аспектом навчального процесу з іноземної мови. Але цей аспект не носить характеру жорсткої необхідності, тому, що в центрі навчального процесу стоїть людина, а не технологія. Водночас, використання інформаційних технологій широко розповсюджене в країнах Західної Європи та США, і засвоєння цього досвіду українським суспільством може стати ще одним кроком до євроінтеграції.

Таким чином, гуманізація є поглибленням розвитку людської особистості як духовно-морального та інтелектуального суб’єкта міжкультурної комунікації, формування способу розуміння людини як цілі, а не як засобу соціокультурного прогресу. Гуманізація шкільної освіти у сфері навчання іноземних мов передбачає наступні базові компоненти: забезпечення комплексного підходу до вивчення іноземної мови; формування полікультурної компетенції, міжкультурної свідомості та між культурних вмінь та навичок; розвиток евристичних вмінь учня, здатності знаходити і передавати нову інформацію, а також використовувати нові технології (бази даних, гіпертексти тощо); реалізація зв’язку навчального процесу з соціальними та культурно-мовними особливостями того середовища, в якому перебуває учень; формування толерантного ставлення учня до країни, мова якої вивчається; максимальне розкриття гуманістичного потенціалу роботи вчителя; приділення особливої уваги розвитку індивідуальних здібностей кожної конкретної дитини. При практичному втіленні компонентів гуманізації доцільно спиратись, окрім державної Програми для загальноосвітніх шкіл, також на «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти». При аналізі цього документу стає очевидною бажаність використання інформаційних технологій у навчальному процесі з іноземної мови (оскільки це сприяє процесу євроінтеграції і посилює гуманізуючий вплив навчання). Проте варто пам’ятати також про те, що згідно з

принципами гуманістичного світогляду в центрі навчального процесу знаходиться людина, а не технологія.

Список использованной литературы:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кропотова Н.В. Многокультурность» в образовании / Н.В. Кропотова // Человек и христианское мировоззрение. Альманах. Выпуск 10. – Симферополь, 2005. – С. 184-187.
3. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників на уроках іноземної мови / А.К. Солодка // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2004. – № 3 (44). – С. 98-108.
4. Сорока О.М. Можливості комп'ютерної допомоги в процесі навчання іноземної мови / О.М. Сорока // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2002. – № 2 (39). – С. 63-64.
5. Скубашевська О. Використання ресурсів усесвітньої мережі Інтернет на заняттях з розмовної практики англійської мови / О. Скубашевська // Рідна школа. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2004. – № 7. – № 8 (894-895). – С. 47-48.
6. Сущенко А. Примноження гуманістичного потенціалу вчителя та його самореалізація у педагогічній діяльності // Рідна школа. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2005. – № 4 (903). – С. 49-53.
7. Вєтохов О.М. Психолого-педагогічна характеристика основних сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у школі / О.М. Вєтохов // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2005. – № 2 (47). – С. 89-97.
8. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів / О. Моляко // Рідна школа. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2005. – № 6 (905). – С. 10-12.
9. Редько В.Г. Фактори впливу на функціонування сучасної системи навчання іноземних мов у загальноосвітньому навчальному закладі / В.Г. Редько // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2001. – № 3-4 (32-33). – С. 43-183.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Левшунова Жанна Амирановна,
Лесосибирский педагогический институт Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск

E-mail: zh.levshunova@mail.ru

Аннотация. *Исследуются индивидуальные особенности саморегуляции и тревожности у старшеклассников (N = 61). Цель исследования: выявление взаимосвязи между структурными компонентами саморегуляции и личностной и ситуативной тревожностью в ранней юности. В работе используются методики «Стиль саморегуляции поведения молодежи» В.И. Моросановой и «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Показано, что в ранней юности имеется отрицательная корреляционная связь между моделированием, оценкой результата, гибкостью и тревожностью.*

Abstract. *Individual features of self-regulation and anxiety in high school students (N = 61) are investigated. Objective: to identify the relationship between the structural components of self-regulation and personal and situational anxiety in early youth. The paper uses the methods of «Style of self-regulation of youth behavior» by V. I. Morosanova and «Scale of reactive and personal anxiety» by CH. Spilberger – Yu. Khanin. It is shown that in early youth there is a negative correlation between modeling, result evaluation, possibility of correction and anxiety.*

Ключевые слова: *старшеклассники, ранняя юность, осознанная саморегуляция, ситуативная тревожность, личностная тревожность, планирование, моделирование, оценка результата.*

Key words: *high school students, early youth, conscious self-regulation, situational anxiety, personal anxiety, planning, modeling, evaluation of the result.*

В стремлении улучшения качества образования Россия предпринимает многочисленные попытки реформирования и внедрения инноваций в эту сферу. К наиболее известным таким нововведениям можно отнести единый государственный экзамен, который обучающиеся сдают по окончании 11 класса. С одной стороны, такой вид аттестации, расширяет диапазон поступления в ВУЗы, с другой стороны обостряется проблема личностной ответственности выпускников за реализацию своих возможностей.

В данном контексте представляет интерес изучение у старшеклассников осознанной саморегуляции, как необходимого условия формирования позитивного отношения к учебной деятельности, и ее взаимосвязи с тревожностью – фактора, влияющего на процесс успешности обучения.

Изучением различных аспектов саморегуляции занимались такие отечественные ученые как К.А. Абульханова-Славская [2], П.К. Анохин [3], В.Г. Асеев [4], Б.В. Зейгарник [5], В.Е. Клочко [6], О.А. Конопкин [7], Д.А. Леонтьев [8], Ю.А. Миславский [9], И.С. Морозова [10], А.К. Осницкий [11] и др.

Аккумулируя полученные авторами данные можно говорить о том, что осознанная саморегуляция, выступая инструментальной стороной личности, обеспечивает реализацию произвольной активности человека и рассматривается как «многоуровневая и динамическая система процессов, состояний и свойств, являющаяся инструментом инициации, поддержания и контроля активности человека, направленная на выдвижение и достижение субъектных целей» [1, с. 64].

В юношеском возрасте, который является сензитивным для формирования саморегуляции, складываются индивидуально-личностные особенности саморегулирования, определяющие во многом дальнейшую стратегию деятельности и поведения. В этот период у школьников идет становление самосознания, стремление к самоизменению, выражение активной гражданской позиции, смена статуса, планирование будущего и т.п.

В то же время роль тревожности в регуляции деятельности и поведения является неоднозначной. Исследования ряда ученых (Гуревич К.М., Конопкин О.А., Небылицин В.Д., Пономаренко В.А. и др.) способствовали пониманию того, что, с одной стороны, тревожность дестабилизирует активность, нарушает восприятие внешней действительности, с другой, – стимулирует активность и повышает надежность деятельности (но только в обычных, ненапряженных условиях). Этот парадокс активно изучался в спортивной и инженерной психологии, однако взаимосвязь саморегуляции и тревожности в старшем школьном возрасте изучена недостаточно.

Основным методом исследования является тестирование. В работе использовались две методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения молодежи» В.И. Моросановой, позволяющий определить общий уровень саморегуляции, а также такие ее компоненты как планирование, моделирование, прогнозирование, оценка результата и личностные свойства – самостоятельность и гибкость; «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, диагностирующая личностную и ситуативную тревожность старшеклассников.

Полученные в ходе эксперимента данные были обработаны с помощью методов описательной статистики и корреляционного (r-коэффициент Пирсона) статистического анализа. Для обработки результатов использовался пакет программ «STATISTICA 6.0».

В экспериментальном исследовании приняли участие обучающиеся 11-х классов общеобразовательных учреждений г. Лесосибирска Красноярского края в количестве 61 человека.

Результаты диагностики по методике «Стиль саморегуляции поведения молодежи» В.И. Моросановой показали, что старшеклассники, участвующие в исследовании, имеют высокий (59 %) и средний (41 %) уровни саморегуляции, что в целом соответствует возрастной норме и свидетельствует об осознанности

проявлений произвольной активности, целеполагании, адекватности поведения в изменяющихся условиях. Высокий уровень осознанной саморегуляции позволяет компенсировать личностные особенности, негативно влияющие на эффективность деятельности.

Исследование регуляторных процессов носит индивидуальный характер в представленной выборке. Так, высокий и средний уровень планирования (шкала «Планирование») выявлен у 63,9 % и 29,5 % соответственно. Эти ребята отличаются осознанным и реалистичным планированием, они самостоятельны в постановке и определении цели. У 6,6 % выборки такая потребность не развита, их цели ситуативны, неустойчивы, подвержены влиянию из вне.

Умение анализа внешних и внутренних условий (шкала «Моделирование), которые так или иначе влияют на достижение цели хорошо развито у большей части обследуемых: высокий уровень у 65,6 %, средний – у 27,8 %. Выделяя те или иные условия, школьники эффективно учитывают эту информацию при построении модели своей деятельности, то есть они способны учитывать изменения и подстраиваться под них при достижении цели. У 6,6 % старшеклассников выявлены низкие показатели по этой шкале. Они не способны оценивать условия в соответствии с ситуацией, не смотря на возраст, часто фантазируют, не обращают внимания на изменения, которые сопровождают их деятельность.

Программирование своих действий (шкала «Программирование») на высоком уровне было выявлено у 25 %, на среднем – у 67 % выборки. У этих ребят сформировано умение и потребность продумывать свое поведение и действия, что выражается в «разработке» программы исполнительских действий, направленных на достижение поставленной цели. 8 % одиннадцатиклассников таких навыков не имеют. Они действуют спонтанно, импульсивно; их действия часто никак не соотносятся с поставленной целью. Они не учитывают условия и не исправляют ошибок.

По шкале «Оценивание результатов» у 56 % опрошенных диагностирован высокий, а у 41 % – средний уровни. При таких показателях можно говорить о том, что у школьников развита адекватная самооценка. Ребята осознают последствия собственных поступков, анализируют происходящее, имеют индивидуальную шкалу критериев эффективности деятельности. Не замечают своих ошибок и не учитывают их 3 % выборки.

Помимо регуляторных функций, методика В.И. Моросановой позволяет определить личностные качества, которые непосредственно связаны с возможностями осознанной саморегуляции – это гибкость и самостоятельность. В норме и то, и другое свойство получают свое развитие еще в начальной школе. Поэтому в выпускных классах они должны быть представлены у ребят на высоком и среднем уровнях.

Высокий уровень гибкости (шкала «Гибкость») диагностирован у 49 %, средний – у 48 % одиннадцатиклассников. Они быстро, адекватно и успешно реагируют на изменения, оценивают их и меняют программу действий. Остальные 3 % обследованных такими качествами не обладают. У них не сформировано такое свойство, что проявляется в неспособности к эффективной

деятельности в новых или сложных условиях.

Полученные по шкале «Самостоятельность» данные свидетельствуют о том, 41 % ребят имеют высокий, 44 % – средний, 15 % – низкий уровень автономности. То есть большая часть выборки (85 %) способна самостоятельно планировать, реализовывать, контролировать свою произвольную активность, а 15 % чаще ориентируются на чужое мнение, нуждаются в руководстве со стороны и не способны оценивать действия и результаты своей деятельности.

Таким образом, опираясь на данные, полученные с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения молодежи», можно сделать вывод о том, что осознанная саморегуляция в представленной выборке имеет уровень развития, соответствующий норме. Высокий уровень сформированности общего уровня саморегуляции способен компенсировать частные недостатки в отдельных составляющих саморегуляции. Слабые стороны регуляторных процессов могут компенсироваться теми, которые имеют более высокие показатели, что определяется индивидуально-стилевыми особенностями обучающихся. Так, например, низкий уровень моделирования и оценки результатов может компенсироваться хорошо развитым планированием, а слабое планирование корректируется сильным программированием и т.д.

В связи с тем, что уровень саморегуляции у данных школьников в целом соответствует высокому и среднему уровням развитости, интерес представляет изучение тревожности как конструктивного или деструктивного фактора воздействия на эффективность деятельности в период ранней юности.

Изучение тревожности осуществлялось с помощью методики «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина.

Реактивная тревожность, рассматриваемая как состояние, возникающее в определенной ситуации, в представленной группе имеет высокий (31 %), средний (48 %) и низкий (21 %) уровни развития. Реактивная (ситуативная) тревожность может негативно влиять на человека, снижая концентрацию внимания, работоспособность, порождая волнение и неуверенность.

Личностная тревожность представляет собой стойкую черту, свойство, определяющее постоянную реакцию на происходящие события с позиции страха, угрозы, конфликта. У обследованных школьников личностная тревожность представлена в трех диапазонах: высоком (41 %), среднем (41 %) и низком (18 %). В данном случае показатели, соответствующие среднему уровню, можно рассматривать как нормальную тревожность, проявляющуюся в адекватной эмоциональной реакции на эмоциогенную ситуацию. Школьники с высокой личностной тревожностью сильнее переживают неудачи, менее активные и целеустремленные, затрудняются в планировании и т.п. В то же время, нужно отметить, что люди с высокой личностной тревожностью обладают повышенной ответственностью, они обязательны и исполнительны.

На основании корреляционного анализа были выделены значимые взаимосвязи показателей компонентов саморегуляции с показателями реактивной и личностной тревожности старшеклассников (таблица 1).

Таблица 1

Корреляционные связи компонентов саморегуляции
и реактивной и личностной тревожности
старшеклассников (N=61, при p<0,05)

Компоненты	Пл.	Мод.	Пр.	ОР.	Гибк.	Сам.	ОУС
Реактивная тревожность		-0,41					-0,31
Личностная тревожность		-0,63		-0,35	-0,30		-0,51

Примечание: Пл. – планирование, Мод. – моделирование, Пр. – программирование, ОР – оценка результата, Гибк. – гибкость, Сам. – самостоятельность, ОУС – общий уровень саморегуляции.

Полученные данные свидетельствуют о выборочной взаимозависимости некоторых составляющих саморегуляции и тревожности. Линейные корреляционные связи, выявленные между моделированием, оценкой результата, гибкостью, общим уровнем саморегуляции и тревожностью носят отрицательный характер. Так, наблюдается отрицательная корреляционная связь между моделированием и реактивной и личностной тревожностью. Повышение уровня тревожности у обучающихся старших классов ведет к нарушению адекватности текущей ситуации, отвлекает от деятельности, ведет к сосредоточению на своем эмоциональном состоянии, а не на изменяющихся условиях, что приводит к нарушению процесса моделирования, снижению его эффективности.

Имеются также значимые отрицательные связи между оценкой результата, гибкостью и личностной тревожностью. Чем выше уровень личностной тревожности, тем менее развита возможность у школьника оценивания результата собственной деятельности и адекватности поведения. Такое соотношение проявляется в заниженной самооценке, неумении адаптироваться к условиям, создании искусственных трудностей при достижении цели. В то же время, низкий уровень личностной тревожности в ранней юности способствует развитию способности на протяжении всего процесса достижения цели отслеживать соответствие актуального и желаемого состояния, оценивать это соответствие и, в случае необходимости, корректировать свои действия.

Общий уровень саморегуляции отрицательно коррелирует как с личностной, так и с реактивной тревожностью. Это может свидетельствовать о том, что тревожность в ранней юности в большей мере выполняет деструктивную функцию. Высокий уровень тревожности снижает возможность осознанного саморегулирования, лишает шанса овладения новыми видами деятельности, подчиняет мнению посторонних людей.

Таким образом, полученные данные свидетельствую о высоком уровне развития осознанной саморегуляции у обучающихся старших классов. Соответствуя в целом возрастной норме, компоненты, образующие целостный контур саморегуляции, не у всех школьников представленной выборки

сформированы. Корреляционный анализ определил отрицательную взаимосвязь в ранней юности между тревожностью и моделированием, оценкой результата, гибкостью, общим уровнем саморегуляции.

Список использованной литературы:

1. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. – № 4. – С. 62-78.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – 222 с.
3. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
5. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. – 160 с.
6. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: URSS, 2018. – 320 с.
8. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18-37.
9. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
10. Морозова И.С. Личность и саморегуляция деятельности. Кемерово: Кемеровский госуниверситет, 2000. – 80 с.
11. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – Москва, 2001. – 370 с.

УДК 159.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ИГРОВОЙ АДДИКЦИЕЙ

Крайниковец Екатерина Георгиевна,
Донбасская аграрная
академия, г. Макеевка

E-mail: muchalola@ukr.net

Синельников Виктор Максимович,
Донбасская аграрная
академия, г. Макеевка

E-mail: Lambert2112@yandex.ua

Аннотация. *Статья посвящена изучению проблематики психологических особенностей подростков игровой зависимостью. Эмпирическим путем выявлены уровни сформированности аддикции у подростков, ее вид и стадия, а также статистически доказана связь типов характера и видов зависимости.*

Abstract. *The article is devoted to the study of the problems of the psychological characteristics of adolescents game addiction. Empirically, levels of addiction formation in adolescents, its type and stage, are identified, and the relationship between types of character and types of dependence is statistically proven.*

Ключевые слова*: аддикция, тип характера, подростки.*

Key words: *addiction, type of character, adolescents.*

Почти каждый ребенок в возрасте от 10 до 16 лет хотя бы один раз пробовал играть в компьютерную игру. В качестве наиболее распространенных: игры на ловкость и компьютерные варианты спортивных игр, логические игры являются наименее распространенными. Тревожным сигналом, является все большее распространение игр агрессивного содержания, а также проповедующих насилие, расизм и дети с удовольствием играют в эти игры.

Общество встречает новое увлечение неоднозначно: на фоне восхищения возможностями компьютера сквозит настороженность, а в ряде случаев - прямое осуждение. В средствах массовой информации появляется большое количество сообщений, предупреждающих об опасном влиянии компьютера в целом и компьютерных игр в частности на психику подростков. Высказывается мнение, что занятия с компьютером - это своего рода зависимость, которая выражается в таких психопатологических симптомах, как неспособность подростка переключаться на другие развлечения, чувство мнимого превосходства над окружающими, так называемый синдром «вершителя судеб», который приобретает игрок, управляя «жизнью» компьютерных персонажей [1].

Психологические последствия игровой зависимости в подростковом возрасте определяется, во-первых, постоянным увеличением числа подростков и юношей, увлеченных компьютерными играми; во-вторых, тем, что чрезмерное пристрастие к компьютерным играм разрушающе действует на ребенка, вызывает отрицательное воздействие на психику. Но, играя в компьютерные игры, одни дети становятся зависимыми от них, а другие – нет. Это может быть обусловлено количеством времени, проведенным за компьютером, возрастом, здоровьем ребенка, индивидуально-психологическими особенностями. Таким образом, для общества становится важным выявить психологические особенности подростков (дети этого возраста наиболее подвержены различным отклонениям в поведении) с игровой зависимостью (аддикцией) для того, чтобы разрабатывать профилактические и коррекционные мероприятия для борьбы с данным явлением.

Цель исследования – выявить психологические особенности подростков с игровой аддикцией.

В психологической и социально-педагогической литературе проблема игровой зависимости и классификация игр рассматривается в исследованиях таких авторов, как: Ж.Б. Алексеенко, С.А. Шапкин, А.Г. Шмелев.

Аддикция (зависимость) - это навязчивое желания человека заниматься определённым видом деятельности (или употреблению различных химических веществ), то есть необходимость в получение определённого стимула [2].

Так, А.Г. Шмелев первым предложил следующую классификацию компьютерных игр: ролевые компьютерные игры; игры с видом «из глаз» «своего» компьютерного героя; игры с видом извне на «своего» компьютерного героя; руководительские игры; не ролевые компьютерные игры; аркады; головоломки; игры на быстроту реакции; традиционно азартные игры. Однако это скорее жанровая, нежели психологическая классификация компьютерных игр, кроме того мы вынуждены отметить, что она не является полной – в ней отсутствуют игры типа «стратегии», которые в настоящее время получили очень большое распространение [4].

По мнению С.А. Шапкина, все компьютерные игры можно условно разделить на ролевые и не ролевые. Это разделение имеет принципиальное значение, поскольку природа и механизм образования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр имеют существенные отличия от механизмов образования зависимости от не ролевых компьютерных игр. Ролевые компьютерные игры - это игры, в которых играющий принимает на себя роль компьютерного персонажа, т.е. сама игра обязывает играющего выступать в роли конкретного или воображаемого компьютерного героя [3]. Автор считал, что ролевые компьютерные игры в наибольшей мере позволяют человеку «войти» в виртуальность, отрешиться (минимум на время игры) от реальности и попасть в виртуальный мир. Вследствие этого ролевые компьютерные игры оказывают существенное влияние на личность человека: решая проблемы «спасения человечества» в виртуальном мире, человек приобретает проблемы в реальной жизни.

Опираясь на исследования М.Н. Орман, рассмотрим динамику развития игровой зависимости от ролевых игр. Проведя опрос респондентов, автор определил, что 80% исследуемых прошли «пик» увлеченности компьютерными играми, однако продолжают увлекаться ими в настоящее время. Это подтверждают цифры, приведенные им же: если несколько лет назад, в период максимальной увлеченности, они могли играть по 30-50 часов в неделю, а продолжительность игры могла быть до 14-18 часов, то в настоящее время они играют 20-30 часов в неделю, а продолжительность одной игры длится не более 4-5 часов. 88% испытуемых так же утверждают, что в настоящее время они стали более избирательными в играх, а не играют в любую игру, как раньше; у 66% испытуемых есть особая привязанность к какой-то конкретной игре, в основном из «старых», выход которой пришелся на «пик» из увлеченности [1].

Исходя из этих результатов, есть основание предположить, что динамика развития компьютерной зависимости имеет следующий вид: с начала увлечения идет этап своего рода адаптации, человек «входит во вкус», затем наступает период резкого роста, быстрого формирования зависимости. В результате роста, величина зависимости достигает некоторой точки максимума, положение которой зависит от индивидуальных особенностей личности и средовых факторов. Далее сила зависимости на какое-то время остается устойчивой, а затем идет на спад и опять же фиксируется на определенном уровне и остается устойчивой в течение длительного времени.

На основании предложенной динамики игровой зависимости, Д.И. Фельдштейн выделяет четыре стадии развития психологической зависимости от игр: стадия легкой увлеченности; стадия увлеченности; стадия зависимости; стадия привязанности, которые имеют свою специфику [2].

Таким образом, разбиение процесса формирования игровой зависимости на стадии представляется нам важным шагом на пути исследования феномена игровой аддикции, т.к. предполагает типологизацию аддиктов на основе индивидуальных отличий.

Эмпирической базой исследования выступила МОУ «СШ № 108 г. Макеевки». Эмпирическая выборка состояла из 30 испытуемых, 1 группа – 15 человек из 6А класса, и 2 группа – 15 человек из 8А класса.

Для диагностики психологических особенностей подростков с игровой аддикцией использовались следующие методики: методика К.Юнга «Тип характера» для выявления типа характера личности подростка; для выявления зависимости от компьютера тест профессора психологии Петербургского университета в Брэтфорде доктора Кимберли Янг «Компьютерная зависимость»; методика Г.В. Лозовой «Тест на аддикцию» для выявления различных видов зависимости. Для определения достоверностей изменения показателей был использован метод линейной корреляции r-Пирсона и t-критерий Стьюдента.

По методике К. Юнга «Тип характера» для выявления типа характера, мы получили следующие результаты по разным шкалам (табл. 1).

Таблица 1

Количественные показатели типа характера
по методике диагностики К. Юнга «Тип характера»

Показатель типа	6А		8А	
	Кол-во	Проценты (%)	Кол-во	Проценты (%)
Интроверсия	8	53%	2	8%
Амбиверсия	3	20%	4	37%
Экстроверсия	4	27%	9	55%

По результатам проведенной методике в двух классах мы можем сказать, что у младших подростков (6А класс) в классе преобладает больше детей с интровертированым типом личности (53%), что говорит нам о склонности таких детей к замкнутости, застенчивости, в некотором роде боязливости. Так же контролирует свои чувства, высоко ценят нравственные нормы. Остальные типы личности имеют средние показатели: амбиваленты (20%) и экстравертов (27%).

У старших подростков (8А класс) наблюдается большее количество экстравертированых личностей (55%). Такие дети общительны, широкий круг друзей и знакомых, беззаботны, оптимистичны. Действуют под влиянием момента, вспыльчивы и импульсивны, что усиливается еще более сильнее в подростковом возрасте. Оставшиеся типы личности имеют такие показатели: амбиваленты (37%) и интроверты (8%).

Таким образом, можно сказать, что дети старшего подросткового возраста стремятся как можно больше познавать окружающих людей, стараются завести как можно больше друзей и быть в авторитете среди своих сверстников. Стремятся соответствовать определенным стилям поведения подростков, оптимистично настраиваться на общение с новыми знакомыми людьми. Такие дети зачастую не очень ответственные и на них нельзя положиться. А дети младшего подросткового возраста не слишком активны в общении, им присуще застенчивость, замкнутость, сосредоточенность на самом себе. Поэтому такие дети зачастую предоставлены сами себе и остаются, наедине в свободное время.

Методика Г.В. Лозовой диагностики склонности к одному из видов зависимостей «Тест на аддикцию» помогла нам выявить показатели склонности респондентов к определенному виду зависимости.

Проанализируем показатели склонности определенной аддикции у подростков и представим в таблице (табл. 2), а также уровни развития аддикции (табл. 3).

Таблица 2

Количественные показатели уровня компьютерной зависимости по методике Г.В. Лозовой «Тест на аддикцию»

Показатели/уровни	6А						8А					
	низкий	%	средний	%	высокий	%	низкий	%	средний	%	высокий	%
Игровая зависимость	0	0	9	60%	6	40%	3	36%	6	55%	1	9%
Зависимость от ПК	1	6%	4	27%	10	67%	1	8%	7	46%	7	46%
Общая зависимость	4	27%	8	54%	3	19%	9	55%	4	27%	2	18%

По общим количественным показателям мы видим, что общая компьютерная зависимость в двух классах на среднем уровне (47%). И всего лишь на 14% меньше – высокий уровень компьютерной зависимости.

Что касается конкретно 6А класса, то преобладает высокий уровень ПК и Интернет зависимости (67%). Игровая зависимость на среднем уровне (60%). Общая зависимость на низком уровне (27%).

Таблица 3

Общие количественные показатели уровня компьютерной зависимости по методике Г.В. Лозовой «Тест на аддикцию»

Наименование/ уровень	Низкий	Средний	Высокий
Игровая зависимость	12%	60%	28%
Зависимость от ПК	8%	36%	56%
Общая зависимость	40%	44%	16%
∑	60%	140%	100%
Общая компьютерная зависимость (%)	20%	47%	33%

В 8А классе ПК и Интернет зависимости (55%) и игровая зависимость (46%) на среднем уровне. Общая зависимость на низком уровне, так как преобладает на этом уровне (55%).

Таким образом, зависимость от компьютера наблюдается почти у каждого подростка. Эта зависимость может, провялятся в разных видах: ПК и интернет

зависимость, игровая зависимость или общая зависимость от компьютера как от техники в целом, которая помогает нам, справится в жизни с любой возникшей ситуацией.

Методика К. Янга «Компьютерная зависимость» помогла выявить уровень компьютерной зависимости у респондентов, правильное рациональное использования ПК.

Проанализируем показатели компьютерной зависимости у подростков и представим в виде таблице (рис. 1).

Что касается результатов по данной методике, то можно с твердостью сказать, что у детей в 6А классе в процентном соотношении больше проявляется стадия зависимости (53%). То есть, у таких детей использование компьютерных игр вызывает значительные проблемы, они все свободное время отдают предпочтение им и окружающий мир их мало интересует. Стадия увлеченности у 33% испытуемых и стадия легкой увлеченности у 14% респондентов. Эти дети помимо компьютерных игр занимаются и другими видами деятельности, они не сидят часами на пролет за ПК, умеют рационально и «мудро» использовать компьютерные технологии без тяжелых последствий.

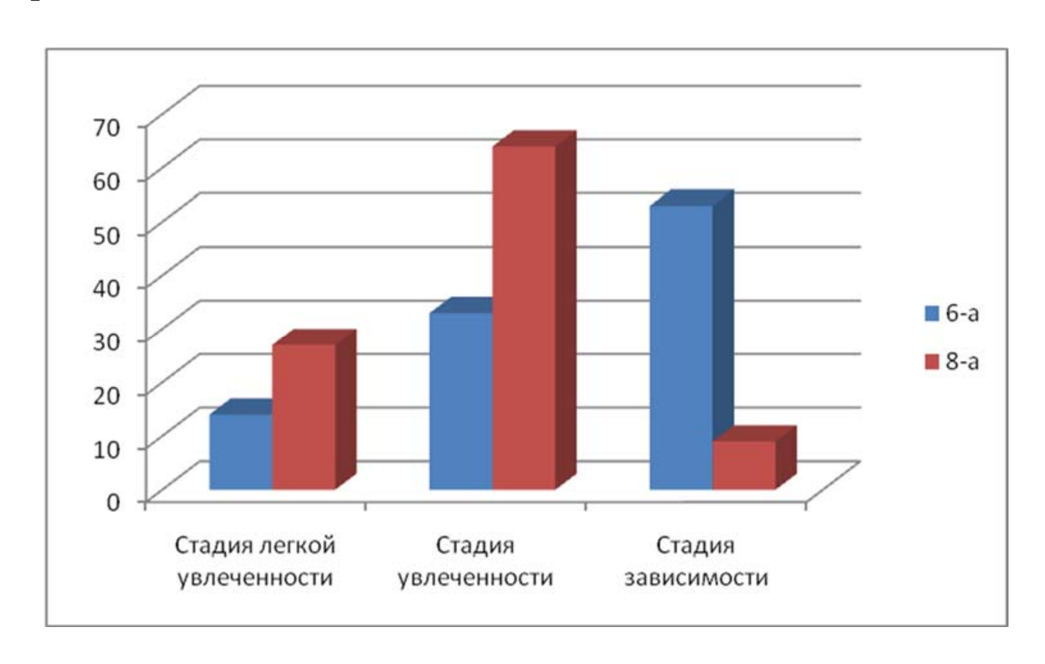


Рис. 1 Количественные показатели стадий компьютерной зависимости по методике К. Янга «Компьютерная зависимость»

У подростков старшей возрастной категории (8А класса) большая часть респондентов находятся на стадии увлеченности (64%). Некоторые проблемы все же имеются у таких подростков, но они мало связаны с зависимостью от компьютерных игр. Большую часть времени они проводят в социальных сетях – Вконтакте, Одноклассники, Инстаграмм и др. Кроме этого они стараются больше времени проводить с друзьями и гулять на улице, а так же заниматься своим хобби. Стадия легкой увлеченности у 27% респондентов, то есть им не

интересно тратить все свое свободное время на компьютерные игры. Они понимают, что это пустая трата времени и разумно пользуются компьютером.

Таким образом, можно сказать, что игровая зависимость у подростков проявляется чаще и постепенно от легкой увлеченности перерасти в аддикции, с которой в будущем предстоит справиться не только самому ребенку, но и приложить не малые усилия родителям. А для избежание этого, взрослым необходимо изначально контролировать время провождения своего ребенком за компьютером и компьютерными играми.

Сравнивая результаты в двух группах, мы можем сказать, что значимыми являются результаты по шкале «Игровая зависимость», так как $t \geq t_{кр}$ (2,87 > 2,8). Итак, в 6А классе больше детей страдающих компьютерной зависимостью, чем в 8А классе ($p \leq 0,01$).

Таким образом, для показания наличия игровой зависимости у подростков наблюдаются такие признаки как: отсутствие интереса к другим занятиям, стремление провести все свое свободное время за ТВ или ПК, отсутствует общение с другими (общение становится поверхностным), избегает доверительных разговоров, подросток начинает обманывать, теряет контроль над временем, дурное настроение сопровождается непонятным эмоциональным подъемом, подросток обращен внутрь себя и не замечает внешние события происходящие вокруг него.

Наиболее сильно положительная связь выявлена между: типом характера и ПК зависимостью (0,66) при $p \leq 0,01$. Менее сильно положительная связь между факторами: «Тип характера» и «Игровой зависимостью» (0,31). Что касается остальных факторов, то у них достаточно слабая связь: «ПК зависимость» и «Игровая зависимость» (0,11), «Общая зависимость» и «Игровая зависимость» (0,10), «Общая зависимость» и «Тип характера» (0,14).

Таким образом, подростковый возраст - сложный возраст, который может вызвать ряд затруднений у ребенка. Невозможность эти затруднения разрешить приводит к тому, что из мира реального ребенок уходит в мир виртуальный, что может способствовать формированию компьютерной зависимости. Дети с ярко выраженным интровертным или экстроверным типом характера подвергаются большему компьютерному влиянию и возникновения у них игровой зависимости.

Список использованной литературы:

1. Иванов М.С. Личностные предпосылки формирования игровой компьютерной зависимости. В сборнике: Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – С. 368-374.

2. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка: учебное пособие / Д.И. Фельдштейн. – М.: Академия, 1987. – 326 с.

3. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – № 21. – С. 43 -48.

4. Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок. Вычислительная техника и ее применение / А.Г. Шмелев // Компьютерные игры. – 1988. – № 3. – С. 23-28.

УДК 159.99

НАРУШЕНИЯ ГРАНИЦ Я КАК ФАКТОР САМООТЧУЖДЕНИЯ

Шаповал Ирина Анатольевна,
Оренбургский государственный
педагогический университет, г. Оренбург

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

Аннотация. *Статья представляет анализ феномена самоотчуждения как следствия двойственности Я и нарушений его границ. Рассмотрены роль границ и нарушений ментализации в процессах самоотчуждения. Эмпирически установлено, что тонкие границы препятствуют самоотчуждению, снижая обычно жизнестойкость личности и риск развития других следствий. Повышение прочности границ сужает поле диалога Я и Не-Я и расширяет диапазон следствий самоотчуждения.*

Abstract. *The article presents an analysis of the phenomenon of self-alienation as a consequence of the duality of the Self and violations of its borders. The role of borders and violations of mentalization in the processes of self-alienation is considered. It is empirically established that thin borders prevent self-alienation, usually reduce the resilience of the individual and the risk of other consequences. Increasing the strength of borders narrows the field of dialogue between Self and Non-Self and expands the range of consequences of self-alienation.*

Ключевые слова: *самоотчуждение, границы Я, ментализация, вегетативность, бессилие, авантюризм.*

Key words: *the alienation, the borders I, mentalization, vegetatively, powerlessness, adventurism.*

Проблема самоотчуждения – невозможность личности сказать «Да» самой себе из-за отрицательного опыта отношений с самой собой [1] – одна из центральных в философии и психологии, начиная со второй половины XX века. Отказ от Я и постоянная смена имиджей, разного рода зависимости, аномия и нигилизм, агрессия и аутоагрессия становятся суррогатными способами преодоления самоотчуждения.

Цель настоящего исследования – теоретическое обоснование и эмпирическая проверка гипотезы о наличии связи между самоотчуждением человека и прочностью границ его Я.

Анализ научных позиций относительно феномена самоотчуждения человека демонстрирует два полярных дискурса.

В традиционном, развивавшемся, прежде всего, в русле психоанализа дискурсе самоотчуждение имеет негативные предпосылки, содержание и последствия (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Р. Лэйнг, Ф. Риман и др.). Оно связывается с защитными механизмами вытеснения или расщепления Я и

отчуждения его неприемлемой части, с бегством от реальности, с невоплощенностью, с формированием «ложного Я» (false self system), с экзистенциальным вакуумом, с нарушением связей личности с собой и миром, с механизмом утраты их смысла. Переживание отчуждения проявляется в вегетативности, нигилизме, бессилии, авантюризме и отрицательно коррелирует с показателями жизнестойкости, личностной автономии и динамизма, самоэффективности, интернальности, чувства связности Я [2; 3].

Позитивный эффект самоотчуждения, разотождествления и самоотречения человека от своего Я и субличностей видится в его необходимости для здоровья и роста личности, налаживания ею наиболее гармо-ничных взаимоотношений с собой и с другими людьми. (Р. Ассаджиоли, А.А. Петровский, С. Мадди и др.). К. Домбровский считает дезинтеграцию Я свидетельством богатства психической жизни человека и его повышенной восприимчивости, обусловливающих низкий порог фрустрации и неприспособленность к действительности [4]. Стремление преодолеть ее границы приводит Я к конфликтам со своими же негативными чертами, ограниченными способностями и т. п. и к позитивной дезинтеграции: частичной смерти Я, исчезновению старого, изжившего себя образа Я и его обновлению, возрождению и замещению его новым образом. «Восхождение выше» реализуется через подчинение себя примитивного (какой я есть) «себе высшему» (каким я должен быть).

Мы полагаем, что сущность самоотчуждения как самоотрицания базируется на одной из фундамен-тальных характерис-тик Я – его двойственности: суть бытия Я – со-бытие с Другим [1], в том числе с другим Я. Чем больше суб-Я, «рабочих» и «возможных» у психически здорового чело-века, тем он духовно богаче. Наличие у каждого из Я «антиподов», собственных Не-Я – условие бытия Я интегрального.

Способность человека выстраи-вать свое Я из оппозиционных отношений суб-Я и соответствующих им Не-Я реализуется благодаря границам между ними. Границы разделяют, соединяют, демонстрируют несводимость Я и Не-Я, обеспечивают их диалог, взаимоосознавание и со-изменения [5]. Способы переструктурирования *внутреннего пространства* Я и направленность динамики его границ прямо связаны с развитием и трансформациями отношений Я и не-Я, функцию инструмента которых и выполняют границы в пространстве С и МЕЖДУ ними. Если Не-Я и Я четко противопоставлены, то конфликтность между ними отсутствует, самопривязанность Я сохраняется, самоизменение становится неактуальным, и образ Я как бы консервируется.

Что именно отвергает Я при самоотчуждении? Как правило, это по каким -то причинам не приемлемые для него составляющие образа Я, эмоции, мысли, потребности и желания, личностно значимые мотивы и связи, субъектность, суверенность. Важно, что отчуждаемые фрагменты Я не исчезают из его пространства, но переходят в зону Не-Я и начинают контактировать с Я в конструктах доминирования-подчинения, критики-защиты, дру-жественности-враждебности [6]. Полем этих контактов, дифференциаций, репрезентаций, связывания со-существования и со-бытия становятся границы между Я- и Не-Я-центрированностью.

В зависимости от доминирования стремления человека сохранить свое Я или измениться Не-Я может быть Сильным, Слабым и «Просто другим» [6]. В свою очередь, Сильное Не-Я может представать Не-Я-идеалом (проекции представлений о Я возможном, задающие направление самоизменения) и Антипатичным, которое дискредитируется или прямо отвергается. Слабое Не-Я проблемно, но создаёт выгодный фон для признания, инверсии, подчеркивания и демонстрации своих достоинств. При общем негативном самоотношении самооппозиция Слабого Не-Я редуцирована, а защиты Я усилены. Наконец, к «Просто другим» Не-Я человек лоялен и признает их право на существование как альтернативного варианта развития.

Современная психодинамическая теория, когнитивная психология и психотерапия в понимании контакта Я и не-Я центральное место отводят процессам ментализации [7]. По отношению к Я **это способности и умения человека видеть себя глазами другого,** рефлексировать **и дифференцировать** когнитивные и аффективные аспекты своего состояния**,** строить гипотезы относительно своего Я, выходящие за рамки конкретной ситуации. Четкость границ между эмоциональным и когнитивным полюсами самосознания необходима для отчетливого переживания собственного Я: благодаря ментализации, человек делает его более ясным для себя и для других и стабилизирует его репрезентации.

Нарушения ментализации прямо связаны с состоянием, качеством и функциональностью границ Я и Не-Я [7; 6]:

1. Неразвитость ментализации определяет когнитивную недифференцированность образа Я, пристрастный характер его интерпретаций и репрезентаций, игнорирование своих чувств и мыслей. Слитность качества и оценки Я, «слипание» его подсистем, нестабильность его внутри- и межсистемных связей и отношений объясняются низким уровнем дифференциации границ Я, их недостаточной ясностью и артикулированностью.

2. При дефиците ментализации чрезмерно прочные границы Я жестко отделяют его от взаимопроникновений с Не-Я, то есть от возможности диалога с ним. Человек как бы помещает Я в домик **эмоциональной недоступности для** Не-Я (и наоборот), изолируя аффект и **исключая пространство диалога** и **обмен репрезентациями,** слишком опасный для сохранения образа Я.

3. Подавляя ментализацию, человек фиксируется на отдельных аффектах и не интегрирует их. Как следствие внутри Я появляется «мучаю-щий другой», оно становится диффузным, его границы размываются и формируется дезорганизованная модель «прилипания» Я.

4. **Псевдоментализация** подменяет реальность Не-Я предположениями на основе собственных стереотипов и схем, не направленных на коммуникацию и далеких от эмпирических фактов. Система репрезентаций реальности и внутреннего мира Я строится исключительно исходя из доминирующих желаний и потребностей, что характерно для самосознания при пограничном расстройстве личности.

Итак, дефекты и дефициты ментализации, нарушающие контакты и диалог Я и Не-Я, можно считать одной из базальных причин самоотчуждения.

Обеспечение коммуникаций Я и Не-Я, их контроля и защиты от них – главная функция динамичной системы границ Я. Четкие границы коррелируют с однозначностью характеристик Я, с его хорошо очерченным социально желательным образом и нейтральным, «Просто другим» Не-Я как потенциалом самоизменения. Однако изменения качеств и свойств границ Я – повышение их непроницаемости, закрытости, жесткости, ригидности, слабости, уязвимости, хрупкости, слитности и т. д. – сложно детерминированы и обусловливают их дисфункции. Это, в свою очередь, приводит к неустойчивости, структурной дезинтегрированности Я, противоречивости представлений о себе, о своих границах, его самооценок и самоотношения, угрожающих самоотчуждением.

Прочность («толщина», по E. Hartmann [8]) границ Я определяет устойчивость и связность Я-концепции, ориентацию идентификаций человека на внутреннюю или социальную реальность, его стабильность в функционировании и уверенность в отношениях, способность изменять дистанции между Я и не-Я. В то же время утолщение границ обедняет психологическое пространство человека, снижает его рефлексию и самокритику, повышает ригидность Я и отношения к другим.

Тонкие границы («тонкокожесть») слабы, проницаемы, «склеены» и обусловливают текучесть и нехватку связанности Я, совпадение черт Я и не-Я, противоречивость образа не-Я или преобладание только одной позиции (за или против себя) сенситивность к Не-Я, уязвимость и дефицит надежных защит. Все это угрожает слиянием с внешним миром путем отказа от Я.

Согласно С. Мадди [2], формами проявлений отчуждения выступают вегетативность, нигилизм и авантюризм (крусадёрство). Вегетативность (наиболее тяжёлую форму) характеризуют неспособность поверить в истину, в важность или ценность любой реальной или воображаемой деятельности, постоянные апатия и скука, низкая бесцельная активность. Нигилизм характеризуют антисмысл (отрицание всего, претендующего на позитивный смысл), раздражительность, цинизм, беспричинная агрессия и стремление к соперничеству. Отчуждение, сопровождаемое авантюризмом, выражается в переживании бессмысленности, пустоты, скуки повседневной жизни и компульсивном поиске поведения риска. Мы полагаем, что описанные формы, а также нигилизм, являются скорее следствиями самоотчуждения, т.е. вторичны по отношению к нему.

В эмпирическом исследовании, проведенном нами на выборке из 78 студентов (20-23 лет), гипотеза о связи самоотчуждения с прочностью границ проводилось с помощью двух опросников:

А. Опросника субъективного отчуждения для учащихся, ОСОТЧ-У Е.Н. Осина, теоретической основой которого стала концепция отчуждения С. Мадди. Опросник позволяет, во-первых, выявлять общий уровень отчуждения как субъективного состояния, о котором человек способен отдавать себе отчёт, и, во-вторых, дифференцировать формы отчуждения в пяти сферах жизни, одной из которых является собственная личность, или Я. Помимо трех форм отчуждения (вегетативности, нигилизма, авантюризма), в опросник включена четвертая: бессилие, отражающее утрату человеком веры в свою способность влиять на жизненные ситуации при сохранении ощущения их важности.

Б. Опросника «Психологические границы личности» Э. Хартманна, разработанного в рамках клинической и психодинамической парадигмы и представляющего границы как измерение личности и одновременно измеряемое качество или свойство мышления. Тонкость или прочность границ связана как с конституциональными факторами, так и с ранним опытом эмоциональной травмы, острой или хронической.

По результатам диагностики границ выделилось две группы испытуемых ($t_{Эмп}$ по критерию Стьюдента составил 9,4 при оси значимости 2,03 – 2,72): с тонкими (**ТГ** – 38,5% выборки) и средними (**СГ** – 61,5%) границами. Лиц с «толстыми» границами в выборке не обнаружено.

Анализ данных диагностики субъективного отчуждения показал: в группе ТГ самоотчуждение, вегетативность, авантюризм ниже, а бессилие выражено больше, чем при границах средней прочности.

Согласно распределению внутригрупповых уровневых показателей:

1. В группе ТГ преобладает средний уровень самоотчуждения, вегетативности и авантюризма (80,0, 86,7 и 66,7% соответственно) и отсутствует высокий. На высоком уровне распространено бессилие 73,3%, (средний уровень – 26,7).

2. В группе СГ высокий уровень самоотчуждения выявлен у 33,3% (средний – у 50,0) испытуемых, вегетативности – у 16,7% (средний – у 75,0), бессилия – у 37,5% (средний – у 54,2) и авантюризма – у 12,5% (средний – у 62,5).

Таким образом, проницаемость тонких границ препятствует самоотчуждению, одновременно снижая общую жизнестойкость личности. Повышение прочности границ сужает поле диалога Я и Не-Я и в то же время расширяет диапазон следствий самоотчуждения – бессилия, авантюризма, вегетативности.

Анализ корреляций прочности границ и самоотчуждения показал:

I. В группе ТГ коэффициент корреляции Пирсона r составил с самоотчуждением -0.657, с вегетативностью – -0.586, с бессилием – -0.558 и с авантюризмом – -0.076. Как можно видеть, все связи между признаками в этой группе обратные, а теснота их связей по шкале Чеддока эh (за исключением авантюризма) заметная.

II. В группе СГ коэффициент корреляции с самоотчуждением равен 0,008, с вегетативностью – -0.244, с бессилием – -0.263 и с авантюризмом – -0,065. Как можно видеть, все связи между признаками в этой группе обратные, за исключением самоотчуждения, а теснота их связей слабая.

Как можно видеть, при более прочных границах самоотчуждение слабо отрицательно связано с его следствиями, а при тонких эта связь теснее: то есть чем тоньше границы и выше самоотчуждение, тем меньше вероятность развития у человека бессилия, авантюризма, вегетативности.

Анализ теоретических концептов и эмпирических фактов позволяется сформулировать **выводы** в отношении связи феномена самоотчуждения с качеством границ Я:

- самоотчуждение является закономерным следствием двойственности Я при нарушениях прочности его границ в диалоге с Не-Я и обусловливает, в свою

очередь, появление и развитие нигилизма, бессилия, авантюризма, вегетативности;

- проницаемость тонких границ препятствует самоотчуждению, одновременно снижая и общую жизнестойкость личности, и вероятность развития у человека бессилия, авантюризма, вегетативности.

- повышение прочности границ, сужая поле диалога Я и Не-Я, повышает риск самоотчуждения и расширяет диапазон его следствий.

Список использованной литературы:

1. Бубер М. Два образа веры. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 592 с.

2. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87-102.

3. Осин Е.Н. Смыслоутрата и отчуждение / Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 68-77.

4. Dąbrowski K. W poszukiwaniu zdrowia psychicznego / Przedm. Bogdan Suchodolski. Warszawa: Państ. wydaw. nauk., 1989. – 214 p.

5. Шаповал И.А. Границы контакта Я и не-Я как пространство трансформаций диспозиций личности // Психология и Психотехника. – 2017. – № 3. – С.10-22. DOI: 10.7256/2454-0722.2017.3.24026. – URL: http://e-notabene.ru/ppp/article_24026.html

6. Визгина А.В. Взаимодействие «Я» И «Не-Я» в структуре самосознания. В сборнике: Седьмая волна психологии. Вып. 7 / Сб. под ред. Козлова В.В. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2010. – С. 139-143.

7. Fonagy P., Gergely G., Yurist E., Target M. Affect Pegulation, Mentalization and the Development of the Self. New York. Other Press, 2002. – 592 p.

8. Hartmann E. Boundaries in the mind: A new psychology of personality. New York: Basic Books, 1991. – 288 p.

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Международный научный журнал

Выпуск № 8 / 2019

Подписано в печать 15.08.2019

Рабочая группа по выпуску журнала

Ответственный редактор: Морозова И.С.
Редактор: Гараничева О.Е.
Верстка: Мищенко П.А.

Издано при поддержке
ГОУ ВПО «Донбасская
аграрная академия»

ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»
приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов,
аспирантов, докторантов, а также других лиц,
занимающихся научными исследованиями,
опубликовать рукописи в электронном журнале
«Психология человека и общества».

Контакты:

E-mail: donagra@yandex.ua
Сайт: http://donagra.ru

